

Las utopías en el discurso pedagógico moderno: espacio escolar y futuros posibles

Autores:

COLUSSI, Javier (javicolussi14@hotmail.com)

SERRA, María Florencia (mfserra12@gmail.com)

Facultad de Humanidades y Artes – Universidad Nacional de Rosario – Cátedra Pedagogía

Eje 3: Pedagogía, producción y diálogo de saberes.

Resumen

La pedagogía moderna se organizó en torno a un particular modo de vincularse con el tiempo, produciéndose unas relaciones entre pedagogía y utopía que es posible encontrar en el discurso pedagógico moderno.

Nos proponemos indagar en ese vínculo, explorando las articulaciones entre el discurso pedagógico moderno y la idea de futuro, buscando en las obras de los clásicos (Comenio en este caso) las marcas utópicas que acompañan a los presupuestos pedagógicos de la época. Nos detenemos particularmente en la cuestión espacial, las regulaciones que aparecen al respecto, las relaciones entre espacio, educación y utopía. Nos proponemos explorar acerca de las relaciones entre el considerado padre de la pedagogía y los discursos utópicos de su época, focalizando en las menciones sobre el espacio destinado a las prácticas de enseñanza, en esos discursos.

A su vez indagaremos sobre la cuestión del espacio escolar en la actualidad, a partir de los aportes de pensadores contemporáneos que introducen una lectura social y material a las reflexiones sobre el espacio.

Palabras clave

Utopía – espacio (cuestión espacial) – educación moderna.

Introducción

Enmarcamos el presente escrito como parte del recorrido que venimos realizando en el Proyecto de investigación “Pasado y futuro del verbo educar: la pedagogía y el tiempo que vendrá”¹, en la cátedra de Pedagogía del Ciclo de Formación Docente de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.

En dicha investigación partimos de la idea de que, en los albores de la modernidad la configuración de la pedagogía, como saber que se organiza en torno a la experiencia escolar, se ha asentado sobre un particular modo de vincularse con el tiempo. En un momento de construcción de sociedades modernas, y en vinculación con el despliegue de unos principios ligados a la ciudadanía y unas instituciones que se organizan bajo similares fundamentos, el horizonte utópico de la pedagogía moderna atravesó en ellas desde sus principios organizacionales, hasta los fines que la educación se propuso a sí misma. De este modo, nos proponemos revisar los diálogos e intercambios que los grandes pedagogos modernos han tenido con las utopías de su tiempo, atendiendo a cómo esos horizontes perfilaron un orden, unos saberes, unos principios, un tiempo y un espacio (y unos modos de habitarlos), entre otros.

Entre los objetivos de la investigación, enmarcamos el presente trabajo en el que refiere a “*Indagar sobre los modos en que pedagogía y utopía se engarzan en las formas de lo escolar en el pensamiento pedagógico moderno*”, explorando en las articulaciones entre el discurso pedagógico moderno y la idea de futuro, buscando en las obras de los clásicos (Comenio en este caso puntual) rastros de estas pretensiones, marcas de las utopías modernas y los efectos sobre sus presupuestos pedagógicos.

La utopía moderna nace entre los siglos XVI y XVII, en un momento de revueltas y cambios políticos y sociales, que abonaron a la necesidad de idear una mejor vida para todos. La falta de certezas, y la necesidad de unas nuevas, sirvieron de inspiración para el surgimiento de estos discursos. Estas utopías irrumpieron como un modo de hacer críticas a lo existente y proponer nuevas formas de organización social, son “una *creación intelectual*, una práctica de la reflexión para pensar las cosas de manera diversa a como acontecen, para construir y proyectar otros lugares” (Aguirre Lora, 1997, p. 115): pensar sociedades ideales, ciudades perfectas, imaginar lugares donde la vida acontezca en forma armoniosa y saludable.

Utopía, de Tomas Moro, publicada en 1516 -a pocos años del Descubrimiento de América-,

¹ Dirigido por la Dra. María Silvia Serra y codirigido por la Mg. Natalia Fattore, integrado por docentes, adscriptos y ayudantes alumnos de la cátedra de Pedagogía de la facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.

puede ser considerada la obra fundante de dicho género. Ante las convulsiones de la época, el desencanto de la humanidad, la necesidad de nuevos órdenes, las incertidumbres, aparecen las respuestas, las ilusiones depositadas en un lugar -que en este caso es una república, una isla llamada "Utopía"-, a la cual alguien (Rafael Hithloday) la ha visitado y se dispone a hablar y describirla, para luego Moro escribirla.

Estas utopías no son solo una cuestión literaria, sino que parecieran ser ellas mismas un proyecto político, y la forma de materializarlo. Acontecen de la mano de la emergencia de una nueva manera de experimentar el "tiempo", un tiempo moderno ligado a una idea de progreso, de un "tiempo lineal que parte de un punto para llegar a otro" (Aguirre Lora, 1997, p. 58), y ese recorrido es parte del relato de las utopías, o la misma utopía en sí involucra la realización de ese estado mejor, es el camino a transitar para alcanzarlo. En este sentido, la utopía pedagógica comeniana no queda afuera: se parte del diagnóstico de unas prácticas educativas agotadas, se propone un programa y un nuevo ordenamiento, se ubica un punto al que hay que llegar, y la materialización de ese programa es la manera de alcanzar ese futuro deseado. Es decir, es posible cambiar a la humanidad siguiendo el camino apropiado, y ese camino es el método o programa propuesto, es decir, la educación. Al respecto dice Aguirre Lora: "el pensamiento utópico en Comenio, como imaginación político-social, no necesariamente se expresa en ficciones literarias (...) sino a través de un vasto programa para promover con la participación de todos los hombres el mejoramiento de aquello que le es propio" (1997, 123).

La pregunta por esas articulaciones guía el presente escrito en el que proponemos detenernos particularmente en la cuestión espacial, las regulaciones que aparecen al respecto, las relaciones entre espacio, educación y utopía: explorar acerca de las relaciones que aparecen entre el considerado padre de la pedagogía y los discursos utópicos de su época. Rastrear en los discursos pedagógicos² ("Didáctica Magna" de Comenio) y en las utopías literarias ("Ciudad del Sol" de Campanella y "Cristianópolis" de Andreä): ¿dónde acontecen las prácticas de enseñanza?, ¿aparecen espacios específicos destinados a la enseñanza?, ¿cómo son?, ¿se proyectan de antemano?, si así fuese ¿quiénes participan de esa proyección?, ¿qué se pide/espera de esos espacios?, ¿cuál es el diálogo entre el espacio escolar y el discurso social?, ¿cuál es el diálogo entre pedagogía, arquitectura y política? Presentaremos aquí algunos avances de nuestro trabajo.

Impulso utópico: el clima de una época

²Discursos pedagógicos que también son utópicos (ver Narodowski (1999) "Utopías a la carta", en *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Novedades Educativas).

Pensando en las relaciones entre espacio y utopía en la modernidad, nos surge la necesidad de revisar, de manera general, un concepto de utopía (el contexto en el que surgen, las ideas de futuro y el impulso utópico), utopías literarias, políticas y pedagógicas; y en particular, indagar en cómo aparecen en dichos discursos referencias ligadas al espacio escolar.

Partimos de la idea de que es posible hallar en las propuestas pedagógicas modernas una lectura del presente que estructura una propuesta (pensamiento) de futuro posible. Bobbio (1988) en su Diccionario de Política postula que para ser un “escritor utópico”, o encontrar huellas de pensamiento utópico dentro de una obra, es necesario que quienes las piensan “tengan fe en su imaginación política, o sea que crean que el mejor de los mundos no es solamente pensable, sino también posible e incluso inevitable” (Bobbio, 1988, p. 1618), que – en palabras de Aguirre Lora- sea la utopía “la estrella polar que guía”.

En algunos de los relatos utópicos, es posible distinguir una confianza depositada en el espacio para mejorar la sociedad: espacio y utopía dialogan para visualizar un futuro mejor, y ser a la vez el camino a seguir para lograrlo. “En las ciudades utópicas, las ideas de perfección y equilibrio tienden a producir efectos pedagógicos. La *Cittá del Sole* de Campanella (...) comporta un programa educador. En ella, la utopía consiste, (...), en tratar los problemas sociales como problemas de arquitectura urbanística” (Escolano Benito, 2000, p. 187), y en regular los instintos, pasiones e impulsos mediante la educación. Escolano Benito plantea que la ciudad moderna se construye bajo un entramado de racionalidades e irracionalidades que se vuelven formas silenciosas de enseñanza; y no es posible ubicar a las escuelas fuera de esta cuestión: “la ciudad ofrece surcos, con frecuencia en régimen alternativo, para itinerarios de experiencia y formación que los individuos construyen al caminar como prácticas de encuentro o de libertad. En uno y otro caso, el discurso urbano interacciona de forma constructiva con los ciudadanos, y contextualiza al tiempo la arquitectura de las escuelas y su función educativa” (Escolano Benito, 2000, p.187).

Las utopías educativas delimitan “grandes finalidades que guían el orden de las prácticas tendiendo a legitimar las diferentes propuestas: punto de llegada que orienta y a la vez disciplina el discurso pedagógico y la práctica escolar. (...) es posible hallar dos dimensiones en la formulación de utopías: una relativa al orden social y otra a la propia actividad educadora” (Narodowski, 1999, p. 20).

Podemos afirmar entonces, que son las utopías una de las fuentes del pensamiento comeniano (junto con el Husismo y el pensamiento de la Orden de los Hermanos Rosacruces) y que es posible encontrar en la obra de este pedagogo rasgos de dicho

pensamiento, volviéndose él mismo un utópico. Aguirre Lora (1997) plantea que la pretensión universal, la búsqueda de “todo a todos”, es la más destacada creación del pensamiento utópico comeniano. A su vez la propuesta comeniana de “procurar el orden en todo”, es una apuesta a que de esa forma se alcanzarán buenas prácticas educativas, y de esa manera las escuelas realmente funcionaran como “talleres de humanidad”. Retomando el planteo de Narodowski (1999) hallamos en Comenio dos dimensiones de la utopía pedagógica, la sociopolítica (la confianza en la educación como instauradora de humanidad y la promesa del Ideal Pansófico cristalizando el “todo a todos”), y la metodológica (esa búsqueda de un “orden en todo”, el diseño de un orden escolar inspirado en una mirada panteísta). Esta última nos brindará pistas para pensar las relaciones entre educación y espacio. La pretensión de describir, controlar, anticipar cada suceso en la escuela, llevará a regular los tiempos, lugares, objetos, cuerpos, etc. En este “imperio del orden”, los espacios no han quedado afuera.

Aguirre Lora (1997) señala a dos *utopistas* como los grandes inspiradores del sueño comeniano: Campanella (y su Ciudad del Sol) y Andrea (con Cristianópolis), ambas utopías nacen del caos y la incertidumbre, y se proyectan hacia la creación de una sociedad ideal, una propuesta positiva “planeada cuidadosamente, ordenada y luminosa” (Aguirre Lora, 1997, p. 118).

Cristianópolis como una ciudad de 400 habitantes, equilibrando el trabajo con el descanso, sobre la base de una economía autónoma. Aquí la propiedad es común y en principio todos están llamados a ejercer todas las artes y las ciencias, incluso las mujeres. Esta ciudad ideal se organiza en partes integradas, con una función particular que deriva en un objetivo último vinculado a pensar que la armonía y el buen funcionamiento comunal es posible. Es particular en esta obra la minuciosidad y el detalle, la fuerte presencia de rasgos cualitativos necesarios para el cumplimiento de esta utopía, y una confianza en medidas y números que Dios tiene y el hombre debe contemplar, debido a que “es seguro que el supremo Arquitecto no construyó esta poderosa máquina al azar, sino que la colmó de medidas, de números y de proporciones con extremada sabiduría, añadiendo el tiempo, repartido con una armonía admirable” (Andrea, 1619, p. 95). Ejemplo de esto es la precisión en el número de habitantes, las dimensiones y el funcionamiento: cómo esta comunidad se trata de un gran establecimiento de enseñanza poblado por matrimonios y sus hijos, que conviven como una especie de orden religiosa, donde la piedad cristiana, y orientar los conocimientos que deben ser adquiridos hacia ella, es el camino a seguir. “Por tanto, el objetivo único de la educación infantil es enseñarles esa palabra divina, pues ella nos informa de todo lo que nos interesa saber para andar el camino recto que nos lleva a Dios y para servirle, porque la

existencia humana sobre la tierra no es otra cosa que un movimiento de retorno a Dios, del que hemos salido, y de esto poco o nada saben los filósofos y las ciencias.” (Andrea, 1619, p. 30).

Por su parte, la Ciudad del Sol es una obra que demuestra cómo una utopía puede operar como proyecto político, ya que con ella Campanella fue acusado por el gobierno español de haber organizado una revuelta en su país natal, con el objetivo de realizar en las montañas de Sila un modelo de comunidad perfecta según los principios que encontramos en su libro. Cristianópolis cristaliza el funcionamiento armonioso de los habitantes en relación a la ciudad, que también en Ciudad del sol, por otra vía, se conseguirá. Los habitantes solares viven una vida acorde con la filosofía y los dictados de la razón, en conformidad con los cuales han convenido adoptar la comunidad de todos los bienes. El bienestar colectivo es consecuencia de “someterse” y acordar vivir con los dictados de la razón. Así, se erige una ciudad en dónde no existen amos ni esclavos, sino que todos trabajan por la común prosperidad. Lo más destacado es la presencia de principios ordenadores del presente que traerán un futuro, como por ejemplo que las mujeres no pueden engendrar antes de los diecinueve años, y los hombres antes de los veinte.

La necesidad de recuperar el orden aparece en ambos planteos, al punto de regular todas las esferas de la vida en sociedad. Respecto a los saberes, en ambas utopías se hace referencia a cuáles son los conocimientos que se deben enseñar, y en el caso de Campanella son los vinculados a la tierra, las Artes Mecánicas, aves, vegetales y minerales, y están disponibles, almacenados y ordenados en los museos. Por su parte Andrea, además del saber científico aplicado, valora el trabajo artesanal, por lo que a la presencia de museos, se le suman también talleres y laboratorios (Aguirre Lora, 1997). Profundizaremos sobre estas cuestiones en el siguiente apartado.

Utopías y prácticas pedagógicas: una mirada a la cuestión espacial

En este apartado focalizaremos en las referencias sobre el espacio destinado a la educación, presentes en algunos discursos utópicos literarios, políticos y pedagógicos: *¿dónde acontecen las prácticas ligadas a la educación del humano?, ¿hay un espacio destinado para esto?, ¿cuál/es?, ¿cómo es/son?, ¿qué se piensa para estos espacios?, ¿qué se pide/espera?, ¿existen regulaciones específicas?*

En la utopía pedagógica comeniana buscaremos las menciones en torno a las regulaciones espaciales. En las utopías de Campanella y Andrea, entre las referencias espaciales que aparecen, seleccionaremos únicamente aquellas que hacen alusión a la educación.

Aguirre Lora (1997) destaca algunos planteos de los utópicos que serán retomados por Comenio y aparecen plasmadas en algunas de sus obras (“El mundo de la imágenes” y la “Didáctica Magna”). En las ciudades de los utópicos, el saber aparece a disposición de todos, mediante imágenes en los muros. Campanella plasma pinturas en las paredes internas y externas de las siete murallas de la ciudad, que en palabras de este pensador “representan todas las ciencias”, y ubica allí a maestros que se ocupen de explicarlas y de acostumbrar a los niños a aprender.

“El templo es perfectamente redondo (...) Sobre el altar no hay otra cosa que un mapamundi muy grande donde está pintado todo el cielo, y otro donde está la tierra. Después, sobre el cielo de la cúpula están todas las estrellas mayores del cielo, anotadas con sus nombres y la virtud que tienen sobre las cosas terrenas, con tres versos para cada una. (...) Están siempre encendidas siete lámparas nombradas según los siete planetas. (...) Hay sobre la cúpula una banderola para mostrar los vientos (...) Y hay aquí también un libro con letras de oro de cosas importantísimas” (Campanella, 1602, pp. 141-142)

Sabiduría, uno de los Príncipes colaterales, “ha hecho pintar en todas las murallas, sobre los revellines, dentro y fuera, todas las ciencias” (142). Por ejemplo en los muros exteriores las estrellas; dentro del primer círculo las figuras matemáticas, dentro del segundo las piedras preciosas, minerales, metales, etc.; en el tercero hierbas y árboles, en el cuarto aves, en el quinto animales terrestres y en el sexto artes mecánicas. A la vez al interior de cada círculo también hay pinturas (la carta de toda la tierra, lagos, mares y ríos, vinos, oleos, licores y peces, otros animales, inventores de las leyes, las armas y las ciencias; entre otros tantos, y cada uno en un orden definido) (Campanella, 1602, pp. 143-144).

Por su parte Andreä, ubica edificios organizados en cuatro zonas, con funciones específicas en relación a la exposición del saber: “un edificio especial dedicado a la disección y a la anatomía y por todas partes hay cuadros que ayudan a enseñar y a estudiar. En el laboratorio de historia natural, las paredes están pintadas con ilustraciones de los fenómenos allí estudiados, con representaciones de animales, peces, piedras preciosas, etc.” (Andreä, en Aguirre Lora, 1997, p. 122). Comenio, tomará de estos utópicos y de la educación cristiana, la importancia de las imágenes e insistirá con, por ejemplo, pintar las paredes de las escuelas con los contenidos de los libros (textos, imágenes, emblemas, retratos, mapas), “*que continuamente impresionen los sentidos, la memoria y el entendimiento*” (Comenio, 1632, p. 187).

Caruso y Dussel (1999) plantean que la novedad de la propuesta comeniana radica, más que en su carácter sistemático y las relaciones con la naturaleza, en el aspecto global y frontal de su método. Sus regulaciones sobre el aula, sentaron las bases de lo que

actualmente conocemos como “aula tradicional”. Aparecen aquí algunas preocupaciones acerca del “llegar a todos”, de captar la atención de todos, y para esto -además de los 10 principios o fundamentos³ propuestos- algunas regulaciones sobre el espacio serán de gran ayuda. Comenio postula que los espacios deben ser agradables, luminosos y limpios:

“La escuela misma debe ser un lugar agradable, brindando encanto a los ojos por dentro y por fuera. Por dentro será una sala llena de luz, limpia y adornada de pinturas por todas partes; (...) Al exterior debe tener la escuela, no solo una gran plaza donde expansionarse y jugar (...), sino también un jardín en el que de vez en cuando dejen saciarse a sus ojos con la vista de los árboles, flores y hierbas. Si de esta manera se dispone, es muy posible que vayan a la escuela con no menor contento que con el que suelen ir a las ferias (...)” (Comenio, 1632, pp. 142 – 143)

Notamos la apuesta en la disposición espacial, para hacer agradable la enseñanza, para generar una asistencia a la escuela más por voluntad que por obligación -que Caruso y Dussel (1999) dicen, no va a ser legal aún, pero si moral-.

En este mismo sentido, en Cristianópolis, se entiende al colegio como el primer motor de la ciudad, el cual es

“cuadrado, mide por fuera 270 pies, por dentro 190, está terminado por cuatro torres angulares, cortado por otras tantas medianeras y rodeado por una doble hilera de huertos. La construcción tiene cuatro pisos (...) La plaza interior tiene un vistoso peristilo de 72 columnas” (Andreä, 1619, p. 73)

Por su parte, en La ciudad de sol, se propone que se instruyan todos, en todas las artes, y que después de los 3 años:

“los niños aprenden la lengua y el alfabeto en los muros, caminando en cuatro manípulos; y cuatro viejos les guían y enseñan, y después les hacen jugar y correr, para fortalecerlos, (...) hasta los siete años, y les conducen a los talleres de artes, sastres, pintores, orfebres, etc; y miran la inclinación. Después de los siete años van a las lecciones de las ciencias naturales, (...) Después todos se entregan a las matemáticas, medicinas y otras ciencias” (Campanella, 1602, p. 147)

Las regulaciones en torno al espacio en Comenio aparecen ligadas a una búsqueda de control y de llegada a “todos”, para lo cual el maestro:

“sentado en lo alto de su cátedra (donde puede ser visto y oído por todos), extiende como el Sol sus rayos sobre todos; y poniendo todos en él sus ojos, oídos y entendimientos, recojan

³“Fundamentos de la facilidad para enseñar y aprender”, en Didáctica Magna (1632), pág. 138.

cuanto exponga de palabra o les muestre mediante imágenes o signos” (Comenio, 1632, p. 179)

El preceptor podrá sostener la atención poniendo en juego algunas recomendaciones:

“Si sentado en el sitio más elevado extiende sus ojos en derredor y no permite que nadie haga otra cosa que tener puesta su mirada en él” (Comenio, 1632, p. 180)

Los tiempos de formación que Comenio propone, pueden organizarse en 5 dimensiones, según Aguirre Lora propone (en Becerril, 1997): tiempos para el trabajo y para el descanso, la consideración de que todo momento sea formativo, los períodos de inicio y cierre del ciclo escolar, los horarios de cada jornada y la organización/distribución de las tareas en dicha jornada. “Esas dimensiones del tiempo mensurado, para regular ordenadamente la formación de todos en el espacio público que es la escuela, obedecen a los requerimientos de una sociedad que se consolida mediante la producción de mercancías en la medida en que abandona el sistema artesanal y se encamina aceleradamente a la manufactura. Para ello exigía la creación de un sistema educativo de alcance nacional” (Becerril, 1997). Sobre estas relaciones volveremos en el siguiente apartado.

Utopías y prácticas pedagógicas: nuevas miradas en relación al espacio social

A lo largo de la historia de la educación moderna, focalizando principalmente en la escuela, la cuestión del espacio escolar ha ocupado un lugar importante. Se ha intentado organizar los espacios, distribuir posiciones, especificar funciones, vigilar, controlar y domesticar a los cuerpos que allí habitan. La forma de administrar este espacio “ha estado diseñada para inhibir interacciones sociales más que promoverlas” (McLaren, 1995, en Fernández, S/D, p. 2). De este modo, se han hecho esfuerzos por naturalizar algunos espacios o matizar las reflexiones al respecto, se ha pretendido presentar al espacio escolar como una “materialidad neutra” y pareciera haber todavía una idea de neutralidad asociada a dicho espacio, una idea de único “modelo” posible. Nos preguntamos ¿cuál es el modo de habitar el espacio del hombre moderno?, ¿qué procesos acontecen en ese habitar?, ¿qué sucede en/con el espacio escolar?, ¿las regulaciones sobre el espacio escolar tienen relación con un modelo de sociedad? ¿existen diálogos entre espacio social y espacio escolar?.

Algunos pensadores como Engels, Bourdieu, Lefebvre y Harvey, han contribuido a des-velar la idea de “neutralidad” del espacio a partir de sus diferentes aportes. A finales del S. XIX, Engels (2013, [1844]), enunció las tensiones que existen entre materialidad y cultura, y las vinculaciones entre ideología, planificación política y diseño -la forma- de una ciudad. Postuló que el espacio no es neutro, no es solo un escenario o un soporte donde

transcurren los acontecimientos, sino que detrás de aquello que se presenta como “lo real” existen consecuencias del diseño espacial que están ocultas y que es posible narrar. De este modo Engels sentó las bases de vastos estudios sobre el espacio social, de los cuales muchos abonaron a las reflexiones sobre el espacio escolar.

No pretendemos en este escrito abordar esos análisis, pero si realizaremos algunas menciones y esbozaremos unas preguntas. En ese sentido, mirando la escuela desde una mirada foucaultiana, disciplinar implica -entre otras cosas- distribuir de un modo específico los cuerpos en el espacio. La escuela se ordena como un espacio cerrado, no se vincula con el afuera, y en su interior se encuentra dividido y organizado mediante diferentes agrupamientos según las edades, las tareas y/o funciones, las jerarquías, etc. El espacio escolar es un texto dotado de significaciones (Escolano Benito, 2000), una “forma silenciosa de enseñanza” (Mesmin, 1967, en Escolano Benito, 2000), una construcción cultural e histórica; un espacio que no es neutro y que siempre educa (Viñao, en Escolano Benito, 2000, p. 204).

Al respecto Mariela Macri (2003) plantea que “la demarcación de los espacios no es neutra y en los resultados de la negociación de los espacios se refleja tanto su dimensión material como simbólica” (p. 8). En la dimensión simbólica, la distribución espacial permite ver las pretensiones de regulación de la estructura jerárquica de la institución, las prioridades de su proyecto, las relaciones interpersonales y los vínculos que se establecen con la comunidad; y la apropiación que los actores hacen de estos espacios ofrece señales sobre los estilos pedagógicos, las posibilidades de expresión y las relaciones entre ellos. Desde la observación del registro material se puede ver el lugar que ocupa la escuela en la estructura social, y a la vez dar cuenta “del espacio social y la composición socio-cultural de estudiantes y docentes” (Macri, 2003, p. 8).

Podemos notar en los aportes de estos pensadores una mirada hacia el espacio escolar que intenta ubicarlo en relación al espacio social, un modo de entender el espacio de la escuela en diálogo con otras dimensiones. Hemos dicho que es posible hallar en las regulaciones sobre el espacio referencias a unas maneras de pensar a los cuerpos, las relaciones entre estos, el control y el poder, una microfísica de los cuerpos, y una idea de gobernabilidad. En apartados anteriores, señalamos algunas preocupaciones de Comenio por la disposición de los cuerpos: ubicar al docente en el lugar más alto, desde el cual poder controlar, mirar a todos y lograr que la atención se deposite únicamente en él; como también en los discursos utópicos algunas referencias espaciales en torno al orden. Nos preguntamos ¿han sido posible las regulaciones sobre las prácticas educativas a partir de lo espacial?, ¿los presupuestos comenianos sobre el espacio siguen presentes?, ¿el espacio sigue siendo

disciplinador como se lo propuso la escuela moderna en sus orígenes? ¿Cuáles son las tensiones entre ideología, planificación política y diseño en la forma que adopta el espacio escolar? ¿Se visualizan estas? ¿Cómo se ocupan los espacios en las sociedades posdisciplinarias?, ¿los lugares tienen los mismos efectos sobre los sujetos? ¿la misma función? Las mutaciones en el modo de entender el tiempo y el espacio, las tecnologías aplicadas al gobierno del individuo, ¿generan nuevas formas de pensar el espacio?

Primeras conclusiones y algunas aperturas

A partir del análisis de los vínculos entre espacio y pedagogía, de la mano del discurso utópico, pudimos encontrar algunas referencias acerca del espacio como materialidad y como proyecto político. Las utopías muestran un presente, una situación que hay que cambiar, y desde allí unos futuros horizontes, una nueva realidad que es siempre superadora y que se construye partiendo desde lo que se critica en ese presente de producción. La utopía puede leerse como un programa político, en ella aparecen principios, etapas y propuestas que, de seguirlas, garantizan no solo el desarrollo de esta idealización, sino también su consolidación y permanencia. El espacio aparece cristalizando ese programa, es pensado y proyectado en función de ese proyecto político, y hay una confianza depositada allí.

El espacio ocupa (y ha ocupado) un papel destacado en estos discursos y prácticas. A partir de todo lo analizado en este escrito, entendemos que resulta necesario realizar un ejercicio crítico y de sospecha que permita reflexionar sobre el vínculo entre espacio escolar y pedagogía. Repensar qué proyectos dan forma a esas materialidades, revisar qué experiencias se generan a partir de esas disposiciones espaciales, y a su vez indagar en qué acontece a pesar de esas regulaciones, qué sucede más allá de la disposición espacial.

Hemos enfatizado en que el espacio escolar vehiculiza -y garantiza- la realización de proyectos pedagógicos (políticos), con lo cual es menester proponer un abordaje, desde diferentes disciplinas, que se proponga pensar la escuela, los modos en que se habilita a los cuerpos a idear y habitar el espacio escolar, las intervenciones sobre el espacio que tienen esos mismos cuerpos, las relaciones de poder que allí se juegan, y las lógicas de gobierno que se promueven; entre tantos otros elementos en los cuales indagar. Es en un diálogo entre disciplinas que hay que repensar ese discurso, deconstruirlo, resignificarlo, y volver a pensar desde allí cómo intervenir y aportar a la cuestión del espacio escolar.

Referencias bibliográficas

Aguirre Lora, M. (1997) *Caleidoscopios comenianos I*. México: UNAM: Centro de Estudios sobre la Universidad.

Aguirre Lora, M. (2001) *Enseñar con textos e imágenes. Una de las aportaciones de Juan Amós Comenio*, Revista Electrónica de Investigación Educativa, 3 (1). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol3no1/contenido-lora.html>

Andreä (1619) *Cristianópolis*. Biblioteca UPASICA. Recuperado de: http://eruizf.com/lecturas/r_c/johann/andreae_johann_cristianopolis.pdf

Antelo, E. (2007) Variaciones sobre el *espacio escolar*, en Baquero, R., Diker, G., Frigerio, G. *Las formas de lo escolar*. Bs. As., Argentina: Editorial Del Estante.

Becerril, R. (1997) *Comenio, siempre actual de María Esther Aguirre*, en Perfiles Educativos, vol. XIX, núm. 78, octubre-diciembre, 1997, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Distrito Federal, México

Bobbio, N., Matteucci, N., Pasquino, G. (1988), *Diccionario de Política*, Madrid, España: Ed. Siglo XXI.

Campanella, T (1602) *Ciudad del Sol*. Madrid, España: Akal (edición de bolsillo año 2006)

Caruso, M. y Dussel, I. (1999) *La invención del aula. Genealogía de las formas de enseñar*. Argentina: Editorial Santillana.

Comenio, J. (1632) *Didáctica Magna*. Madrid, España: Akal (edición de bolsillo año 2012)

Engels, F. (2013 [1844]) Las grandes ciudades, en Bifurcaciones Revista de Estudios Culturales Urbanos (12). Recuperado de: www.bifurcaciones.cl/bifurcaciones/wpcontent/

Escolano Benito, A. (2000) La arquitectura como programa, y El espacio escolar como escenario y como representación, en *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Madrid, España: Editorial Biblioteca Nueva

Fernandez, M. (S/D) Espacios educativos: de la arquitectura escolar a la cartografía cultural. Recuperado de: www.scribd.com/document/277055763/Fernandez-Maria-Belen-De-La-Arquitectura-Escolar-a-La-Cartografia-Cultural

Harvey, D. (2008) Utopías dialécticas, en "Educación y vida urbana: 20 años de ciudades educadoras" Barcelona: Ed. Santillana

Macri, M. (2003) Habitar el espacio escolar, *Novedades educativas N° 152*, Agosto 2003.

Moro, T. (1516) *Utopía*. La Plata, Argentina: Terramar (edición año 2006)

Narodowski, M (1999) Utopías a la carta, en *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.

Pineau, P. (2001) ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”, en Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Trilla, J. (1999) Caracterización de la escuela, en *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona, España: Laertes.